

Lavorare con gli EAS a scuola

di Pier Cesare Rivoltella



Sono passati sei anni da quando il metodo EAS è stato presentato agli insegnanti italiani (Rivoltella, 2013), quasi dieci da quando aveva iniziato a prendere forma. Molti i corsi di formazione svolti, tra cui un corso di alta formazione presso l'Università Cattolica di Brescia, fino alla messa a punto di due corsi in e-learning, base e avanzato, nell'ultimo anno e mezzo, sempre presso l'Università Cattolica. Nel frattempo il metodo si è diffuso, anche grazie all'annuale appuntamento dell'*EAS Day*, e molti insegnanti vi si sono avvicinati. Dai loro feed-back ho ricevuto conferme sull'efficacia in classe degli EAS (un'efficacia dimostrata sperimentalmente dalla bella ricerca di Ilaria Terrenghi di cui si riferisce in questo numero della Rivista) e anche molte indicazioni su come migliorare la proposta, attraverso opportune declinazioni, vuoi in ragione delle diverse età (usare gli EAS nella scuola dell'infanzia è diverso dal farne uso alla scuola secondaria), vuoi dello specifico delle diverse discipline. In questo editoriale vorrei provare a indicare le leve – per dirla con il linguaggio dei pubblicitari – del metodo, ciò che lo può rendere interessante per l'insegnante.

Un dispositivo sintetico

Una prima caratteristica dell'Episodio di Apprendimento Situato è la sua economicità didattica. Esso racchiude in sé tre funzioni che tradizionalmente nell'agire didattico dell'insegnante rimangono separate, con il risultato di perderne di vista la profonda relazione.

Innanzitutto l'EAS è un *format di progettazione*, una proposta di declinazione del design didattico (Laurillard, 2012). Il suo ritmo ternario (fase preparatoria – operatoria – ristrutturativa) aiuta l'insegnante a:

- 1) prevedere nel suo lavoro (e in quello dei suoi studenti) le tre azioni fondamentali dell'anticipare, del fare e del riflettere;
- 2) saldare lavoro domestico e lavoro in classe rovesciando l'ordine dei fattori, ovvero anticipando il lavoro domestico in funzione di preparazione di quello in classe (*flipped learning*);
- 3) circoscrivere, mirandoli e rendendoli significativi, i propri interventi frontali (framework concettuale, lezione a posteriori).

Normalmente, nella progettazione didattica tradizionale, quel che si è progettato su carta non serve in classe, o meglio, non esaurisce il problema di tradurre quel che si è progettato in materiali e strumenti didattici. L'EAS, invece, può essere utilizzato anche come *strumento per la delivery didattica*. Ovvero, lo stesso artefatto che è servito alla progettazione viene reso disponibile per il lavoro in classe. Si tratta di un'operazione che naturalmente trae giovamento dalla scelta di costruire gli EAS all'interno di applicazioni digitali come, ad esempio, *DEPIT*, un aggregatore di contenuti digitali che consente di saldare la macro e la microprogettazione (cfr. in Internet, URL: <http://depit.eu/progetto/>).

Nella misura in cui, mentre viene svolto, esso consente all'insegnante di aggregare gli artefatti prodotti dagli studenti e di annotare le loro osservazioni (si pensi alle domande, o alla discussione degli elaborati di gruppo tra fase operatoria e ristrutturativa), l'EAS si offre anche come *dispositivo di documentazione* il cui vantaggio è di non chiedere all'insegnante, rientrato a casa, di esplicitare attraverso la diarizzazione e la notazione metariflessiva quanto fatto in classe (è quel che rende la documentazione poco accetta

agli insegnanti, soprattutto di scuola secondaria): lavorare per EAS consente di documentare le pratiche mentre esse avvengono in classe.

Un organizzatore professionale

Una seconda caratteristica che rende interessante l'EAS per l'insegnante è la sua natura di organizzatore professionale. Con questo intendo dire almeno due cose.

Anzitutto che l'EAS funzioni da organizzatore professionale significa che “costringe” l'insegnante a fissare ed esplicitare le proprie pratiche. L'insegnamento, come spesso capita quasi in tutte le professioni, tende a rendere implicite le competenze che servono ad agirlo. Questo vuol dire che l'insegnante (soprattutto quello esperto) raramente sa spiegare perché nella sua classe non vi siano problemi di disciplina (mentre i colleghi in consiglio di classe sostengono di “non riuscire a tenerli”), o perché durante le sue lezioni gli studenti stiano attenti, apprendano con efficacia e alla fine non abbiano grandi problemi di valutazione. Il sapere esperto di questo insegnante è tacito, ovvero si è sedimentato in routines di successo che sono diventate parte di un *habitus* di comportamento irriflesso. Questo sottrae all'insegnante la possibilità di riflettere sulle proprie pratiche per capire quando e perché risultino efficaci. Per farlo è necessario che quelle pratiche vengano esplicitate, proprio come accade nell'EAS. Esplicitarle significa almeno due cose: 1) renderle oggetto di riflessione e, quindi, di consapevolezza e miglioramento; 2) oggettivarle e quindi capitalizzarle all'interno della scuola e renderle trasferibili.

Ma c'è un secondo significato dell'EAS in quanto organizzatore professionale. L'ho spiegato spesso col dire che l'EAS costringe l'insegnante a fare i conti con le sue tre attività professionali di base: progettare, comunicare e valutare.

Quando si progetta per EAS l'attenzione è focalizzata sull'attività, non sui contenuti. Questo rende l'EAS, come dispositivo di progettazione, perfettamente coerente rispetto alla logica delle competenze. Dove la macroprogettazione finisce, ovvero laddove il curriculum di scuola declina per ciascun traguardo di ogni singola disciplina i relativi indicatori, l'EAS dà corpo alla microprogettazione costruendo la lezione proprio a partire da quegli indicatori: la scelta dei contenuti arriva dopo.

Ancora, quando si lavora per EAS, in classe si parla meno e si parla dopo. La comunicazione didattica dell'insegnante che si serve degli EAS è meno autocentrata, si rarefa, si concentra solo in alcuni momenti della lezione (il framework concettuale, ad esempio). Soprattutto essa segue e conclude le attività didattiche e di apprendimento. In questo senso si parla di lezione a posteriori, recuperando un termine tecnico che appartiene al lessico freinetiano: l'insegnante corregge gli errori, commenta, cuce quanto emerso dalle discussioni, fissa i concetti riportandoli al quadro teorico di riferimento.

Infine, viene sottoposto a revisione anche il modo di valutare. Quella resa possibile dall'EAS è una valutazione diffusa: non c'è un singolo momento dell'EAS che non possa fornire all'insegnante elementi funzionali alla valutazione. I vantaggi sono molteplici: si abbassa la soglia emotiva dello studente in relazione alla prestazione; si costruisce una cultura della valutazione meno preoccupata dal voto; si creano le condizioni per una valutazione realmente formatrice (Hadj, 1992).

Riferimenti bibliografici

Hadj C. (1992). *La valutazione delle azioni educative*. Tr. it. La Scuola, Brescia, 2017.

Laurillard D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione*. Tr.it. FrancoAngeli, Milano, 2015.

Rivoltella P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola, Brescia.